Capítulo III

Educación y cohesión social en América Latina

Simon Schwartzman
Investigador Senior del Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade de Rio de Janeiro

Educación, cohesión social y capital social

El documento de 2007 de la CEPAL sobre cohesión social en América Latina y el Caribe toma como punto de partida, como tiene que ser, los escritos clásicos de Émile Durkheim sobre la solidaridad orgánica, moral, de valores, como necesaria para que las sociedades modernas puedan funcionar. El documento define cohesión social como "la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan" (CEPAL, 2007, p. 16), lo que abre una larga agenda de análisis e interpretaciones sobre los temas de desigualdad social, que se pueden medir por las estadísticas socioeconómicas disponibles; sobre las percepciones sobre la sociedad que puedan estar asociadas a estas desigualdades, que se pueden conocer por las encuestas de opinión y percepción; y sobre lo que se debe hacer para mejorar las oportunidades, capacidades y mecanismos

de protección social, y, así, reducir las desigualdades y crear condiciones para que las personas vivan mejor, y, de este modo, hacer que la cohesión social aumente.

En este capítulo, también se parte de las ideas de Durkheim para analizar el tema de la relación entre cohesión social y educación. Durkheim atribuía a la educación pública un papel fundamental en el mantenimiento de la cohesión social, porque solamente ella, según creía, podría transmitir a las personas los contenidos generales –culturales y de valores– que van más allá de las diferencias creadas por la división del trabajo, típica de las sociedades modernas, y por las diferencias históricas y étnicas en los estados nacionales:

> Cada uno de los grandes pueblos europeos se asienta en un gran hábitat, porque están integrados por las razas más distintas, porque el trabajo se divide al infinito, y los individuos que los componen son de tal forma distintos unos de otros que no hay casi nada en común entre ellos, más allá de su condición de hombre en general. Ellos no pueden mantener la homogeneidad requerida para lograr cualquier consenso social, a no ser que se vuelvan tan parecidos como sea posible por el único aspecto que los hace semejantes, o sea, como seres humanos. En otras palabras, en sociedades tan diferenciadas, el único tipo colectivo que puede existir es el tipo genérico de hombre. Si esta generalidad se pierde, y las personas vuelven de alguna manera a sus particularismos antiguos, los grandes estados se transformarán en una multitud de pequeños grupos aislados, y entrarán en descomposición. (Durkheim, 1922, p. 35. Traducción libre del original en francés)

Al hablar de "generalidad humana", Durkheim no se refería a las características biológicas o psicológicas de las personas, sino a lo que estas tienen en común debido a su historia, a su cultura y a la sociedad en la que viven. Para él, la integración de las personas a su sociedad no se podría dar de forma espontánea, por la suma de las preferencias y opciones individuales, sino a través de un proceso organizado de socialización, que, en las sociedades modernas y complejas, tendría que ocurrir necesariamente por medio de las instituciones educativas, una tarea necesaria pero no sencilla, que se plantea sobre todo en la educación secundaria. En la escuela primaria, decía Durkheim, los estudiantes tienen una sola maestra o maestro, que les transmite de manera natural su visión

integrada de la cultura y del conocimiento. En la escuela secundaria empieza la especialización, cada maestro trata de transmitir los conocimientos que le son específicos, lo que plantea de manera más fuerte la necesidad de integrar a las personas de manera más deliberada y consistente. Cien años después, cuando observamos la situación de la educación pública en Latinoamérica, se puede ver con claridad que los problemas más graves se plantean justamente en la educación secundaria, la de los adolescentes, que debería ser el eslabón entre la educación inicial, que bien o mal casi todos los países ya contemplan, y la vida adulta, profesional y ciudadana.

En las ciencias sociales contemporáneas, el tema de la cohesión suele ser planteado en términos de "capital social", las redes de confianza y solidaridad que unen a las personas y permiten que ellas puedan cooperar, intercambiar y crear instituciones que dan estabilidad a la vida social y económica. En una sociedad con alto capital social, de acuerdo con la teoría, las personas confían unas en otras, las diferencias de interés son decididas por procedimientos aceptables para todos, la violencia interpersonal es baja, y todos, a pesar de sus diferencias, comparten el sentimiento de pertenecer a la misma comunidad.

En los años cincuenta, el politólogo Seymour Martin M. Lipset propuso la tesis de que habría una relación clara entre más educación y valores democráticos, por una parte, y menos educación y valores autoritarios por otra (Lipset, 1960). Esto, que se podía y todavía se puede comprobar por la facilidad con que líderes políticos autoritarios consiguen apoyo entre personas menos educadas en muchos países, se explicaría de dos maneras. Por una parte, las personas menos educadas tienen más dificultades para entender cómo funcionan los mecanismos de un régimen político democrático, cosas como el equilibrio y la autonomía de los poderes, los sistemas electorales y la formalidad de los procedimientos jurídicos. Además, como los menos educados suelen tener niveles de ingreso y condiciones de vida peores que la de los más educados, ellos tendrían menos que ganar con la estabilidad democrática y la cohesión social. Más recientemente, la misma idea surge en la literatura sobre capital social, a partir de los trabajos de Putnam y otros. Según esta literatura,

> ...los individuos más educados tienden a unirse más a asociaciones de voluntarios, muestran un mayor interés en la política y, en participar, en actividades relacionadas con ella. También son más propensos a expresar confianza en los demás (confianza social) y en las instituciones (confianza en las instituciones), y son más proclives

> a la "cooperación ciudadana", o por lo menos a profesar que no toleran el comportamiento "incívico". La educación claramente no es el único factor que predispone a las personas hacia la unión, la participación y la confianza, pero es un potente factor de predicción, individual, aun cuando intervengan otras variables como la riqueza, los ingresos, la edad y el género. Para Robert Putnam, decano actual de los teóricos del capital social, "el capital humano y el capital social están claramente relacionados; la educación tiene un efecto muy poderoso en la confianza y la pertenencia asociativa, así como en muchas otras formas de participación social y política". (Green y Preston, 2001, p. 248. La frase de Putnam es de 1995, p. 667. Traducción libre del original en inglés)

Es posible también encontrar fuerte cohesión social entre personas con menos educación, pero este tipo de cohesión puede tener más que ver con lo que Durkheim ha llamado *solidarité mécanique*, típica de las sociedades tradicionales, basadas en las semejanzas entre las personas, que con la *solidarité organique*, típica de las sociedades modernas, asociada a la división del trabajo y cementada por la educación formal. Una sociedad donde las personas estén fuertemente identificadas con su familia y su grupo de pertenencia más inmediato puede ser también una sociedad dividida y marcada por la desconfianza y los conflictos entre grupos de diferentes identidades étnicas o religiosas. Para dar cuenta de estas situaciones, Putnam (2001) ha introducido los conceptos de *bonding* y *bridging*, la cohesión hacia dentro (capital social vinculante) y la construcción de puentes hacia fuera, respectivamente; con la idea de que es la segunda la que realmente produce cohesión social en la sociedad más amplia, noción que retoma los hallazgos de Granovetter sobre la importancia de los *weak links* (vínculos débiles) en la integración de las personas en la vida social (Granovetter, 1973; 1983; Patulny y Svendsen, 2007).

Escolaridad, religión y cohesión social en América Latina: los hallazgos de EcoSocial

Algunas de las proposiciones sobre las relaciones entre educación, cohesión social y vínculos fuertes y débiles pueden ser testeadas con los datos de EcoSocial, una encuesta sobre cohesión social en América Latina hecha por la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) de

Santiago de Chile y el Instituto Fernando Henrique Cardoso de Brasil en 2007 (Valenzuela y otros, 2008; Schwartzman, 2008a, 2008b). La encuesta contiene información sobre años de escolaridad, pero no sobre los contenidos mismos de la educación que los estudiantes reciben en las escuelas. De una manera general, los datos muestran que el nivel de escolaridad tiene incidencia sobre diferentes dimensiones o aspectos de la cohesión social, pero las diferencias entre países son siempre más importantes que las diferencias entre niveles de educación tomados por sí mismos.

Uno de los hallazgos más significativos de la encuesta fue la importancia de la religión en la vida asociativa de las personas, sobre todo, entre las de menor nivel educacional. De hecho, la modalidad más frecuente de pertenencia o participación en asociaciones es la que ocurre en grupos religiosos (54,5%) seguido de asociaciones deportivas (20,7%). Esta participación tiene una relación fuerte y negativa con la escolaridad: a menos escolaridad, más participación (véase el cuadro III.1). Si observamos más de cerca esta participación religiosa, vemos que la mayoría de la población en los países encuestados se declara católica (70,8%), sobre todo en México (86,4%), pero el número de personas de las religiones evangélicas es también bastante alto (14,5%), especialmente en Guatemala (34,2%). La participación en asociaciones religiosas es fuerte sobre todo en Guatemala y Brasil, que son los países con más personas de religión evangélica (véase el cuadro III.2). Entre los evangélicos, el 63% de las personas pertenecen o participan en alguna asociación o grupo religioso, entre los católicos, solamente el 19% lo hace.

Mientras que la pertenencia a grupos y asociaciones religiosas ocurre más entre personas menos educadas, otras formas de participación (en asociaciones deportivas, educacionales y de ayuda social) ocurren más entre personas más educadas. De todas maneras, se puede decir que, excepto por la religión, los niveles de participación en instituciones asociativas en los países de la encuesta, que para Putnam sería uno de los factores que explicarían la cohesión social de un país, son bastante bajos.

Es posible suponer también que este tipo de participación religiosa es más cercana al tipo de cohesión hacia adentro del grupo (*bonding*) que hacia afuera (*bridging*). En los cuadros III.3 y III.4 se muestran las respuestas a cuestiones que miden el sentimiento de las personas en relación con la sociedad en que viven, su grado de anomia, que es extremamente alto, sobre todo entre las personas menos educadas, y especialmente en algunos países como Brasil y Perú. En el cuadro III.5 se muestran niveles muy bajos de confianza en las instituciones políticas, especialmente en relación con

Cuadro III.1
ASOCIACIONES EN LAS QUE SE PARTICIPA O A LAS QUE SE PERTENECE, POR NIVEL DE ESCOLARIDAD
(Participación social en porcentajes)

País	Grupo religioso	Grupo de beneficiencia o voluntariado, fundaciones de ayuda social	Sindicato o asociación gremial o profesional	Club, liga o agrupación deportiva	Asociaciones de barrio	Asociaciones educacionales, escuelas, colegios, universidades	Otras asociaciones
Argentina	45.1	22.8	8.6	23.9	9.5	19.1	11.2
Brasil	69.6	24.1	9.8	13.1	15.4	13.3	13.2
Chile	40.0	12.4	10,0	20.1	17.1	23.5	16.1
Colombia	45.9	17.6	7,0	21.1	17.2	25.1	12.1
Guatemala	78.5	10.7	6.1	10.2	9.8	11.4	7.7
México	46.6	11.4	7.8	31.2	8.6	15.3	6.0
Perú	50.1	12.8	8.5	21.3	23.0	23.7	3.7
Educación[a]							
Primaria	75.8	13.0	5.0	16.1	13.7	3.4	7.9
Secundaria I	59.5	15.4	6,3	21.6	17.6	12.3	9.7
Secundaria II	53.4	15.1	8.3	23.9	15.0	18.7	8.4
Superior	33.7	17.8	17.8	26.5	15.1	33.3	17.0
Total	54,5	15,4	8,4	20,7	15,1	19,1	10,9

Fuente: EcoSocial, 2007.
a/ Niveles según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE/ ISCED). Las edades aproximadas son: Primaria: de 6 a 10 o 11 años de edad. Secundaria I: de 12 a 15. Secundaria II: de 15 a 17. Superior: 18 años y más.

Cuadro III.2
EVANGÉLICOS POR ESCOLARIDAD Y PAÍS
(En porcentajes sobre el total)

	Primaria	Secundaria I	Secundaria II	Superior	Total
Guatemala	38,7	30.9	31,0	22.5	34,2
Brasil	23.1	22,2	19,0	14.9	20,2
Chile	21.3	22.1	17,8	6.1	15.2
Perú	20.1	14.0	14,0	8.2	13,0
Colombia	10.1	7.7	11.1	7.9	10.1
Argentina	17,5	13.4	5.5	2.3	8.4
México	4,0	3,7	2.9	2.4	3.4

Fuente: EcoSocial, 2007.

los partidos políticos y con el sistema legislativo, de forma esencialmente aguda en Guatemala, México y Perú, sin diferencias importantes en relación con la educación de las personas.

El sentido de aislamiento y los bajos niveles de confianza no son solamente percepciones subjetivas, sino que están relacionados con las

Cuadro III.3
AISLAMIENTO SOCIAL, POR NIVELES DE EDUCACIÓN[a/]
(En porcentajes de los que están de acuerdo)

	Primaria	Secundaria I	Secundaria II	Superior	Total
No se puede confiar en la mayoría de las personas	90.1	90.0	80.4	80.4	87.5
En general lo que yo pienso no le importa mucho a nadie (de acuerdo)	49.4	45.0	40.3	28.1	40.8
Siempre me dejan al margen de las cosas que ocurren a mi alrededor	30.9	29.0	27.9	13.3	25.5
Siento que la gente que me rodea haría poco para ayudarme si me pasara algo	37.1	26.1	22.7	15.8	25.5
La mayoría de las personas no actúa correctamente y trata de aprovecharse de uno	80.6	74.8	74.2	60.7	77.8

Fuente: EcoSocial, 2007.
a/ Niveles según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE/ ISCED). Las edades aproximadas son: Primaria: de 6 a 10 o 11 años de edad. Secundaria I: de 12 a 15. Secundaria II: de 15 a 17. Superior: 18 años y más.

Cuadro III.4
AISLAMIENTO SOCIAL POR PAÍS
(En porcentajes de los que están de acuerdo)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
No se puede confiar en la mayoría de las personas	75.8	95.8	89.6	86.8	66.6	81.0	93.7
En general lo que yo pienso no le importa mucho a nadie (de acuerdo)	37.3	33.7	31.4	42.0	51.3	35.6	46.7
Siempre me dejan al margen de las cosas que ocurren a mi alrededor	12.3	18.0	19.0	28.2	41.9	35.6	46.7
Siento que la gente que me rodea haría poco para ayudarme si me pasara algo	12.3	18.0	19.0	28.2	41.9	35.6	46.7
La mayoría de las personas no actúa correctamente y trata de aprovecharse de uno	54.6	69.5	66.1	68.8	77.2	70.1	79.2

Fuente: EcoSocial, 2007.

condiciones reales en que viven las personas. Como se muestra en el cuadro III.6, en todos los países las personas viven con una fuerte sensación de inseguridad que es tanto más fuerte cuanto menos educadas son las personas, lo que significa que también son más pobres.

Comparada con la calle, la casa es todavía el ambiente más seguro donde uno puede estar. La muestra de EcoSocial se limita a los centros metropolitanos de los países, y no sería difícil añadir indicadores objetivos sobre violencia y condiciones de vida en las ciudades para confirmar que esta sensación de inseguridad es bastante real. La seguridad relativa del hogar aparece en las preguntas sobre las relaciones de las personas con su círculo familiar. Lo que se ve en el cuadro III.7 es que hay un acuerdo muy fuerte con relación a la importancia de los lazos familiares, que incluyen a los parientes más lejanos, que más intensa entre los menos educados.

Existe, pues, un síndrome de inseguridad, una sensación de aislamiento y falta de confianza en las autoridades, compensado, por lo

Cuadro III.5
CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES
(En porcentajes que confía mucho o bastante)

	En el gobierno	En el Congreso	En los partidos políticos	En los alcaldes	En los tribunales	En la policía
País						
Argentina	25,6	5,0	3,1	9,1	7,7	7,7
Brasil	11,9	4,5	2,7	7,6	14,0	14,0
Chile	23,8	6,8	2,4	15,8	29,5	29,5
Colombia	28,6	5,5	3,9	11,7	19,9	19,9
Guatemala	8,1	6,0	4,8	11,3	6,0	6,0
México	10,5	5,4	4,8	7,6	4,7	4,7
Perú	13,5	3,0	1,9	10,0	7,2	7,2
Educación[a]						
Primaria	15,0	6,4	4,7	10,7	8,6	11,7
Secundaria I	19,0	5,4	3,3	8,6	7,8	11,7
Secundaria II	17,1	4,5	2,7	10,2	8,1	13,8
Superior	18,0	4,3	2,6	11,4	9,0	13,5
Total	**17,4**	**5,1**	**3,3**	**10,3**	**8,3**	**12,9**

Fuente: EcoSocial, 2007

a/ Niveles según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE/ ISCED). Las edades aproximadas son: Primaria: de 6 a 10 o 11 años de edad. Secundaria I: de 12 a 15. Secundaria II: de 15 a 17. Superior: 18 años y más.

Cuadro III.6
INSEGURIDAD PERSONAL
(En porcentajes de los que se dicen inseguros)

	Cuando está solo en su casa y es de día	Cuando está solo en su casa y es de noche	Caminando solo por su barrio al anochecer	Solo por el centro de la ciudad de noche
País				
Argentina	19,1	33,8	60,9	60,9
Brasil	19,0	30,1	89,9	88,9
Chile	13,4	30,1	77,2	77,2
Colombia	7,3	19,8	87,3	87,3
Guatemala	23,3	35,2	78,7	78,7
México	11,8	24,9	73,3	73,3
Perú	13,7	15,4	60,7	80,7
Educación[a]				
Primaria	21,5	34,5	60,9	80,5
Secundaria I	13,4	34,5	58,7	77,2
Secundaria II	14,6	20,9	53,0	80,4
Superior	6,0	20,0	42,5	74,5
Total	**25,0**	**29,7**	**53,7**	**78,4**

Fuente: EcoSocial, 2007.

a/ Niveles según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE/ ISCED). Las edades aproximadas son: Primaria: de 6 a 10 o 11 años de edad. Secundaria I: de 12 a 15. Secundaria II: de 15 a 17. Superior: 18 años y más.

Cuadro III.7
ACTITUDES EN RELACIÓN CON LA FAMILIA
(En porcentajes de acuerdo y muy de acuerdo)

País	Las personas deben permanecer en contacto con su familia más cercana aun cuando no tengan mucho en común	Las personas deben permanecer en contacto con tíos, sobrinos o primos aun cuando no tengan mucho en común	En general, lo paso mejor con mis amigos que con mi familia	Cuando los hijos se van de la casa, no deberían esperar que sus padres los sigan ayudando económicamente	Cuando los padres envejecen, los hijos deberían hacerse cargo de ellos económicamente	Preferiría que mis hijos solteros se quedaran en la casa, aun cuando tengan la capacidad de valerse por sí mismos
Argentina	83,20	61,40	23,70	48,70	83,70	30,50
Brasil	85,20	77,70	30,70	50,40	78,30	49,30
Chile	94,40	84,00	20,50	59,80	75,70	43,50
Colombia	93,80	87,90	24,20	52,50	86,90	43,40
Guatemala	90,80	87,40	30,90	65,40	80,20	55,30
México	88,50	76,60	17,80	61,10	70,20	37,90
Perú	91,60	78,50	21,90	42,80	83,70	40,40
Educación[a]						
Primaria	89,90	84,20	25,80	59,00	80,20	50,90
Secundaria I	88,70	80,20	23,00	54,80	74,70	45,00
Secundaria II	90,60	79,50	24,30	55,30	78,30	43,10
Superior	87,50	72,10	23,20	57,60	73,30	31,40
Total	89,30	79,20	24,10	56,90	76,90	42,80

Fuente: EcoSocial, 2007.
a/ Niveles según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE/ ISCED). Las edades aproximadas son Primaria: de 6 a 10 o 11 años de edad. Secundaria I: de 12 a 15. Secundaria II: de 15 a 17. Superior: 18 años y más.

menos en parte, por la cohesión social basada en la religiosidad y la familia, que afecta con más intensidad a las personas menos educadas, y que varía de un país a otro. Por mejor que fuera la educación en las escuelas de estos países, no se podría esperar que ella pudiera, por sí sola, alterar esta situación, que tiene que ver con la pobreza, la desigualdad social y la mala calidad de la mayoría de las instituciones públicas de estos países. Sin embargo, en todos los países, los encuestados manifiestan una fuerte creencia sobre los beneficios que la educación les puede traer, una creencia que disminuye en función del nivel de escolaridad conseguido (véase el cuadro III.8). Esta creencia se basa en las grandes diferencias de ingreso que existen en América Latina entre personas de distintos niveles educacionales, lo que suele ser interpretado como un efecto de la productividad de las inversiones en educación, pero también como un efecto del número relativamente pequeño de personas que logran niveles de educación más altos (Behrman, Birdsall y Székely, 2000; Ueda y Hoffmann, 2002; Psacharopoulos y Patrinos, 2004).

Cuadro III.8
EDUCACIÓN COMO FACTOR DE MOVILIDAD SOCIAL
Lo que uno logra en la vida depende de la educación que haya alcanzado
(En porcentajes de los que están muy de acuerdo o de acuerdo)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Guatemala	México	Perú
Primaria	79,7	79,1	85,1	86,6	79,1	75,6	79,9
Secundaria I	83,9	81,8	90,5	85,9	78,3	82,4	87,0
Secundaria II	79,2	73,8	87,6	85,1	85,3	81,6	85,7
Superior	83,4	69,9	85,7	82,6	78,3	79,1	87,6
Total	**82,0**	**76,4**	**87,1**	**85,1**	**80,1**	**79,3**	**85,5**

Fuente: EcoSocial, 2007

La calidad y los contenidos de la educación en Latinoamérica

Existen hoy muchos sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina, y los resultados son, sistemáticamente, bastante malos en lo que se refiere al dominio de las competencias en lengua, matemática y ciencias:

> Las constantes y sistemáticas mediciones, realizadas durante más de una década en la mayoría de los países de América Latina, pusieron de relieve la grave escasez de buena calidad y la inequidad que caracterizan y comparten casi todos los sistemas educativos. Los estudiantes, hombres y mujeres de diferentes niveles y contextos educativos, no consiguen apropiarse de los conocimientos y herramientas esenciales para comprender y actuar sobre la realidad y sus fenómenos. Los jóvenes latinoamericanos que están cerca de cumplir la escolaridad obligatoria no poseen las habilidades necesarias para hacer frente a las tareas de la propiedad, el análisis, la interpretación, el intercambio, la comunicación y la integración de los conocimientos a la dinámica y la complejidad de las sociedades contemporáneas. (Carrasco y Torrecilla, 2009. Traducción libre del original en portugués)

Es natural que estas evaluaciones, como las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, y la prueba PISA de la OCDE, así como las evaluaciones nacionales como el

SIMCE en Chile y la Prova Brasil en Brasil, se concentren en las competencias más centrales: el dominio de la lengua y de las matemáticas; y no incluyan los aspectos relacionados a los valores y la cultura, que son centrales desde el punto de vista de la cohesión social, si es que la educación debe de hecho desempeñar el papel de "cemento social" que le atribuía Émile Durkheim.

Una manera de aproximarse a este tema es mirar los currículos de las escuelas, e indagar en qué medida y de qué manera estas dimensiones están contempladas. Cristián Cox y sus colaboradores examinaron los programas curriculares de los siete países de la encuesta EcoSocial, tratando de determinar en qué medida incluían conceptos relativos a *sociedad y nación, historia, ciudadanía* y conceptos relacionados con el *civismo* y la *convivencia social* (Cox, 2008; Cox, Lira y Gazmuri, 2009; Cox, 2002). En la interpretación de sus hallazgos, estos conceptos fueron organizados en dos ejes: uno que corresponde a la *dimensión relacional* de la vida en común, que tiene en sus polos el civismo-convivencia, en un extremo, y la ciudadanía-política en el otro; y otro eje que corresponde a la *identidad*, que tiene en sus polos la "afirmación de *la nación-experiencia histórica*", en un extremo, y la preocupación por *valores universales y expectativas de la sociedad*, en otro. El sentido de estas categorías se ve más claro en la síntesis de las orientaciones de los currículos de los distintos países:

- México (currículo de primaria, 1993): su currículo celebra explícitamente la nación como principio identitario, y plantea una asignatura especial para la ciudadanía (política), con práctica ausencia de objetivos y contenidos sobre civismo y convivencia. Respecto de México, debe tenerse presente, sin embargo, que hay una marcada diferencia entre el currículo vigente en 1993 para la educación primaria –generado por una de las últimas administraciones del PRI de hace 15 años– y el de secundaria, definido en 2005 por la administración del presidente Fox, abierto al multiculturalismo y una visión de identidad menos unitaria y primordial de la nación.
- Brasil: su currículo de educación básica prácticamente no contempla el sistema político y las relaciones ciudadanas, para centrarse por completo en las relaciones locales y comunitarias. Al igual que Colombia, es como si la escuela solo se preocupara por crear las bases conceptuales y conductuales del capital social vinculante (*bonding*) y no del puente (*bridging*).
- Colombia: representa el caso más radical de focalización en las relaciones interpersonales y de la sociabilidad primaria, como base de creación de confianzas y manejo pacífico del conflicto, sin referencia

al ámbito político. Puede situarse su currículo en las antípodas de México: nada que celebrar del pasado ni del presente; el referente identitario que la educación debe trabajar es claramente el de las expectativas, el de un proyecto de transformación.

- Perú y Guatemala: se trata en ambos casos –más marcadamente en el currículo de Guatemala– de definiciones de objetivos y contenidos que comunican una visión muy crítica de su sociedad, donde las expectativas de transformación de la misma y del futuro son las dimensiones que estructuran el espacio simbólico común.
- Argentina y Chile: en sus currículos, se considera el pasado como definitorio de la identidad, pero con una visión más crítica que México, al tratar en sus currículos expresamente los períodos autoritarios y de atropellos de los Derechos Humanos, pero claramente valoran la perspectiva de una experiencia histórica más larga, que los distancia nítidamente de los currículos de Perú, Guatemala y Colombia.

En el diagrama III.1 se muestra la posición de los currículos en las dos dimensiones de relación social e identidad.

Diagrama III.1
DIAGRAMAS DE POSICIONES DE LOS CURRÍCULOS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE SIETE PAÍSES



Fuente: Elaboración propia a partir de Cristián Cox, "Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina", *Redes, Estado y mercados. Soportes de la cohesión social latinoamericana*, E. Tironi (ed.), Santiago de Chile, Uqbar Editores, 2008, pp. 301-302.

Llama la atención cómo el tema de la nación, que era central en las funciones de la educación pública de hace un siglo en Francia (tal como fue propuesto por Durkheim), casi ha desaparecido en los currículos de Latinoamérica. El currículo de México, que en la clasificación de Cox se aleja de los demás, en los años recientes se ha acercado a los currículos de los demás países de la región. Este vacío de la temática de la identidad nacional se entiende claramente como una respuesta a las tentativas pasadas de imponer a las sociedades de la región una identidad nacional artificial, que no tomaba en cuenta, y en realidad ocultaba, las grandes diferencias sociales y culturales que existían y siguen existiendo dentro de cada país.

De la misma manera que en el periodo del PRI en México, los gobiernos militares de Brasil, entre 1964 y 1984, hicieron obligatorios, en las escuelas, los cursos de "educación moral y cívica", formulados con la participación de militares, miembros de la Iglesia y filósofos de la educación. En una de sus versiones, en el estado de São Paulo, los objetivos de la educación moral y cívica fueron así definidos[1]:

- defender los principios democráticos, a través de la preservación de la dignidad humana, el amor a la libertad y el espíritu religioso, bajo la inspiración de Dios;
- preservar, fortalecer y proyectar los valores espirituales y éticos de la nacionalidad;
- fortalecer la unidad nacional y el sentido de la solidaridad humana;
- rendir culto a la nación, sus símbolos, tradiciones, instituciones y protagonistas de su historia;
- mejorar el carácter sobre la base de la moral, la dedicación a la familia y la integración positiva en la comunidad;
- comprender los derechos y deberes del hombre y del ciudadano de Brasil;
- organizar el conocimiento social, político y económico nacional;
- preparar al ciudadano para el ejercicio de actividades cívicas, con el apoyo de la moralidad, el patriotismo y la acción constructiva para el bien común;
- rendir culto a la obediencia a la ley, la fidelidad a la obra, y a los principios de fraternidad social.

1 Decreto 3371/74 | Decreto Nº 3.371, de 20 de fevereiro de 1974 de São Paulo [en línea] http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/219676/decreto-3371-74-sao-paulo-sp [fecha de consulta: 30 de agosto de 2010] (Traducción libre del original en portugués).

Es seguramente irónico que el primer punto del programa sea la defensa del principio democrático, impuesto por un decreto de un gobierno militar. Pero la preocupación por la construcción de una identidad nacional, basada en el culto a la patria, sus símbolos y tradiciones, y ordenada de arriba abajo por la jerarquía militar y religiosa, antecede a los gobiernos militares, y se observó en muchos momentos de la historia en Brasil con especial énfasis en las primeras décadas del siglo XX, que incluye el régimen autoritario de Getúlio Vargas de 1930 a 1945 (Schwartzman, Bomeny y Costa, 2000; Carvalho, 1990). El fracaso de estos programas educativos, y su virtual desaparición con la vuelta a la democracia, muestran que no basta escribir currículos y prescribirlos para que las escuelas los adopten, y para que sus valores sean transmitidos y aceptados por los estudiantes.

La gran distancia entre el modelo de organización social y política implícito en estos programas y la realidad de la vida de la mayoría de las personas, así como de sus aspiraciones de libertad y autonomía individual, explican este fracaso. Otro factor importante es el papel de los maestros, que en Brasil, como en los demás países de América Latina, no se ven como representantes del orden institucional y de los valores convencionales, sino como un segmento de la sociedad que sufre con las desigualdades sociales y con el autoritarismo, y busca desempeñar un papel político autónomo, cercano a los movimientos sociales y a los partidos a la izquierda del espectro político. No hay contenidos que puedan ser transferidos a los estudiantes sin la evolución y la participación de los maestros (Valliant, 2009).

Con el fin de los regímenes autoritarios y con la participación creciente de los maestros y de los movimientos sociales en la formulación de los contenidos de la educación, hubo en muchos países un cambio radical que quitó de la educación todas las referencias a la nación y sus instituciones, así como a los valores abstractos a la ciudadanía y las virtudes morales y cívicas, y los reemplazó por contenidos de identidad local y expresividad, al lado de contenidos nuevos como el medio ambiente, los derechos humanos y la sexualidad. La comparación entre los currículos más recientes de Brasil, por una parte, y Argentina y Chile, por otra, muestra cómo el currículum brasileño se ha radicalizado en esta reacción (véase el cuadro III.9).

Cuadro III.9
EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS CURRÍCULOS DE ARGENTINA, BRASIL Y CHILE
(Conceptos y énfasis)

Conceptos	Argentina y Chile	Brasil
Nación	Referencia explícita a la identidad nacional	Sin referencia explícita a la nación
Instituciones políticas	Énfasis en instituciones y procesos políticos	Énfasis en las dimensiones sociales y culturales de la ciudadanía
Normas, participación	Énfasis en instituciones de responsabilidad	Énfasis en actitudes críticas
Historia	Énfasis en la historia política contemporánea	Énfasis y análisis social y cultural de la sociedad

Fuente: Cristián D. Cox, "Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations", *Learning to Live Together and curriculum content*, F. Audigier N. Bottani (eds.), Ginebra, SRED Cahier 9, 2002.

La educación multicultural

Una de las innovaciones importantes de esta nueva etapa de la educación en Latinoamérica han sido los esfuerzos por introducir la educación multicultural en los diferentes países. La existencia de diferentes culturas y lenguas en los países latinoamericanos necesitó mucho tiempo para ser explícitamente reconocida en los programas educativos de la región. El problema es más evidente en países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador, Guatemala y Paraguay, que tienen poblaciones importantes que hablan el quechua, el aymara, las lenguas mayas o el guaraní como lenguas maternas, pero también existe en México y Chile, donde la existencia de poblaciones originarias con sus costumbres y lenguas no era plenamente reconocida. Además de las poblaciones de origen indígena, muchos países de América Latina, como Brasil, Colombia, Cuba y República Dominicana, tienen importantes poblaciones de origen africano, antiguos esclavos y sus descendientes, en gran parte mezclados con la población de origen indígena o europea. Estas personas no retienen ya sus lenguas, y muchos de sus rasgos culturales originarios en la religión, la música y la sociabilidad se han transformado y hoy forman parte de la cultura más amplia de sus países. Sin embargo, suelen constituir parte de los segmentos más pobres de estos y están sujetos a perjuicios y discriminación social, casi siempre disimulados.

Parte de la preocupación por la educación multicultural, o multilingüística, tiene que ver con las dificultades que los estudiantes de lenguas y culturas minoritarias tienen al educarse en la lengua dominante, puesto que necesitan, al mismo tiempo, aprender a leer y escribir y aprender otra lengua. Esta dificultad existe también en países monolingües como

Brasil, donde, de hecho, las personas más pobres hablan el portugués en versiones distintas de la norma culta que es enseñada en las escuelas. La idea es que, si la educación inicial se hiciera en la lengua materna, sería más natural para los estudiantes, y el proceso de aprendizaje tendría mejores resultados. Pero, por otra parte, están los problemas de la posible marginalización social de las personas que preservan la lengua de origen y no logran dominar plenamente la lengua culta de la sociedad en la que viven, sea el inglés en Estados Unidos, o el castellano en América Latina. Es una cuestión compleja que no se puede profundizar aquí, basta mencionar, como argumento opuesto a la necesidad de la educación bilingüe, la experiencia de muchos migrantes que incorporan sin dificultad la lengua de sus países de destino.

Más allá de las cuestiones de aprendizaje, la educación multicultural se justificaría por su papel de preservar, reconstruir y valorizar la identidad personal y de las comunidades culturales y lingüísticas minoritarias u originarias en los distintos países. En esta perspectiva, el tema de la lengua es solamente un componente entre otros de un proceso político de construcción de identidades del cual participan tanto comunidades locales como organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, que suelen tener como supuesto implícito la idea de que los estados nacionales no deberían ser entendidos como formados por individuos ciudadanos, sino por colectividades étnicas en diferentes grados de colaboración o conflicto. Un ejemplo importante es el del Estado Plurinacional de Bolivia, país donde el esfuerzo histórico de dar a la población indígena una educación en lengua castellana ha tenido muy malos resultados, y donde existe hoy un amplio movimiento de educación indígena que se conecta con un proyecto político basado en la reconstrucción, o construcción, de estas identidades perdidas o mal definidas. En un amplio panorama de los esfuerzos y proyectos de educación indígena en el Estado Plurinacional de Bolivia, preparado para el Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), apoyado por la agencia de cooperación técnica alemana, el autor hace uso de la definición que sigue sobre lo que son los pueblos o naciones indígenas, según el documento de las Naciones Unidas sobre la discriminación indígena (Cobo, 1981; citado por Lopes, 2000):

> Aquellas que, contando con una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismas distintas de otros sectores

de la sociedad y están decididas a conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas jurídicos.

Un pueblo o nación indígena se definiría, pues, menos por sus orígenes históricos (que pueden ser reinterpretados) como, principalmente, por una decisión política de conservar, desarrollar y transmitir su identidad étnica. La cuestión de quién toma esta decisión no es clara, y está sujeta a negociaciones. En su estudio antropológico sobre las políticas de identidad en Perú, María Elena García llama la atención sobre las tensiones que suelen ocurrir en estos movimientos de construcción de identidad:

> Los activistas tratan de involucrar a los padres y a otros miembros de la comunidad en las conversaciones acerca de la identidad cultural y la educación bilingüe en las escuelas de padres y asambleas comunitarias. Sin embargo, si estas estrategias para obtener apoyo para la educación alternativa fallan, los activistas interculturales y los capacitadores suelen dar marcha atrás y declaran que el cambio en las escuelas no es opcional, que debe provenir del Estado, y que va a suceder con o sin el respaldo de la comunidad. En las sesiones de formación, los profesores tienen la oportunidad de debatir estrategias para lograr el apoyo de los padres y de la comunidad a la educación intercultural bilingüe, principalmente para que no sea vista como una imposición externa. Cuando se enfrentan a las demandas del Estado para justificar los proyectos y las actividades interculturales, los activistas argumentan que la necesidad de reformas a la educación emana de la comunidad, que reclama una educación más ajustada a su realidad cultural y lingüística. (García, 2005, p. 130. Traducción libre del original en inglés)

En Brasil, la cuestión se plantea a partir de las demandas del movimiento negro organizado que tiene el apoyo de organizaciones y fundaciones internacionales preocupadas por cuestiones de equidad y derechos humanos, y que fueron adoptadas como políticas de gobierno del presidente Luis Ignácio Lula da Silva.

Hay una resolución del Consejo Nacional de Educación de 2004 que define, en detalle, las directrices curriculares nacionales para la educación

de las relaciones étnicorraciales y para la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana[2]. Es un largo documento de 20 páginas que parte de la situación histórica de las privaciones y los prejuicios que afectan a la población de origen africano en el país, y propone las acciones y contenidos que serían necesarios para mejorar esta situación. Dos temas son centrales en el documento: la reconstrucción de la identidad racial de la población de origen negra y la necesidad de reparaciones. El documento rechaza explícitamente la noción de una "identidad humana universal" y la idea de que personas de diferentes orígenes étnicos o raciales puedan convivir como iguales y sin conflictos.

En relación con la identidad, el documento considera que se trata de algo que debe ser construido, o reconstruido, y reivindica el uso político, no biológico, del concepto de raza:

> Se entiende por raza la construcción social forjada en las tensas relaciones entre blancos y negros, a menudo presentadas como armoniosas, y que nada tienen que ver con el concepto biológico de raza acuñado en el siglo XVIII, hoy ampliamente superado. Es evidente que el término "raza" se utiliza con frecuencia en las relaciones sociales de Brasil para indicar cómo ciertas características físicas como el color de la piel, el tipo de cabello, entre otros, influyen, interfieren e, incluso, determinan el destino y la posición social de los individuos dentro de la sociedad brasileña. (...) En Brasil se registra una tensa convivencia entre la cultura y el parámetro estético del negro africano con el de una cultura blanca europea. Sin embargo, la presencia de la cultura negra y el hecho de que el 45% de la población se componga de negros (según el censo del IBGE) no han sido suficientes para eliminar las ideologías, las desigualdades y los estereotipos racistas. Aún persiste en nuestro país un imaginario étnicorracial que privilegia la blancura y, en particular, los valores de las raíces europeas de la cultura, o simplemente hace caso omiso a la valoración de los otros, como los indígenas, los africanos o los asiáticos. Para reeducar las relaciones étnicorraciales en Brasil es necesario hacer visible el dolor y los miedos que se han generado. Debe entenderse que el éxito de algunos se logra a expensas de la marginación y la

[2] Resolução Nº 1 do Ministro da Educaçao, de 17 de junio de 2004, publicada en el *Diario Oficial da União* de 19/5/2004.

> desigualdad impuesta a otros. Luego corresponde decidir qué tipo de sociedad queremos construir en el futuro. (Traducción libre del original en portugués)

En relación con las reparaciones, el documento habla de que es necesario que

> El Estado y la sociedad deberán adoptar medidas para compensar a los descendientes de africanos negros por los daños psicológicos, materiales, sociales, políticos y educativos que sufrieron bajo el régimen de esclavitud, y debido a la política explícita o tácita de blanqueamiento de la población y el mantenimiento de privilegios exclusivos para los grupos con poder para dirigir e influir en la formulación de políticas tras la abolición. (Traducción libre del original en portugués)

Al proponer dividir el país en un 45% de deudores y un 55% de adeudados, el documento reconoce que "no es fácil ser descendiente de seres humanos esclavizados y forzados a la condición de objetos utilitarios o semovientes, como también es difícil descubrirse descendiente de esclavizadores y temer, aunque veladamente, la revancha de los que, durante cinco siglos, han sido despreciados y masacrados". Esta división dicotómica de la historia del país no toma en cuenta, entre otras cosas, el tamaño y la importancia de la población mestiza y negra libre que siempre existió en Brasil desde el período colonial (Klein, 1969), ni el hecho de que la mayoría de los blancos de hoy descienden de inmigrantes europeos que llegaron al país a partir de fines del siglo XIX, después de la abolición de la esclavitud.

De hecho, las estadísticas en Brasil no dicen que el 45% de la población está compuesta de negros. El censo y las encuestas de hogares preguntan a las personas su "color", y en la encuesta de hogares más reciente, de 2009, el 48,2% dijo que eran blancos, el 6,9% negros, el 44,2% pardos, el 0,5% amarillos (orientales) y el 0,2% indígenas. Los pardos son una amplia categoría que incluye a descendientes de negros, indígenas y europeos en diferentes combinaciones. Las fronteras entre estas categorías de color son borrosas, la convivencia y miscegenación es muy alta, y, aunque existan problemas de prejuicio entre diferentes grupos, no se puede postular que su convivencia armoniosa sea necesariamente "simulada". La idea de que exista en el país dos identidades separadas en conflicto, el 45% de la "raza

negra" y el 50% de la "raza blanca" es un proyecto político que, si por una parte busca valorar la identidad de determinados grupos, por otra trata de imponer a los demás, a partir de la escuela, una identidad racial que muchas veces no desean (Luisa Farah Schwartzman, 2007, 2008, 2009; Fry y Maggie, 2007; Maggie, 2006; Fry, 2000).

En las entrevistas hechas sobre la implantación del "proyecto político pedagógico" centrado en la identidad racial en las escuelas en Brasil, Maggie (2006) observa situaciones semejantes a la expuesta por García (2005) en Perú, en la que los profesores se plantean la necesidad de despertar en los estudiantes la conciencia racial oculta, de manera no muy distinta de las ideas de Marx sobre la necesidad de despertar la conciencia de clase de los obreros:

> El proyecto está siendo implementado a través de "los conflictos y las negociaciones". Sin embargo, dice: "es muy complicado hacer que el estudiante se reconozca como negro cuando es todo lo que está tratando de olvidar. Lo encontramos frente a un espejo que le dice: '¡eres negro!'" Y eso es exactamente lo que no quiere, no quiere verse a sí mismo como negro. Los que tienen la piel, el cutis un poco más claro se llaman mulatos, morenos de color marrón-chocolate. Continúa diciendo que la mayor dificultad en la ejecución del proyecto se relaciona con el estudiante. "Estamos negociando con ellos desde el momento en que le mostramos una realidad que no quiere o que desconoce. O cuando la conoce, no la internaliza" (Maggie, 2006 p. 19. Traducción libre del original en portugués)

La búsqueda de alternativas

No se puede esperar que la educación, por sí sola, tenga el poder de resolver los grandes problemas de identidad, desigualdad social y pobreza que afectan a grandes sectores de la población de los países de Latinoamérica. Por otra parte, no se puede tampoco hacer que las cuestiones de educación esperen hasta que los problemas económicos y sociales se resuelvan, si, en parte por lo menos, ellos dependen de la educación. En los últimos años, ha habido un número creciente de estudios nacionales y comparados que permiten identificar, con bastante claridad, cuáles son las políticas necesarias para que la educación de la región mejore de forma considerable, ayudando a revertir la gran desigualdad de oportunidades

que todavía existe (Simon Schwartzman, 2009; Reimers, 2000). Temas centrales como la formación de maestros, los sistemas de control y evaluación, los modelos de financiación, la gestión de los centros escolares, las metodologías educativas, los currículos, la contribución de los sectores público y privado, han sido objeto de muchas publicaciones importantes de instituciones como el Programa de la Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)[3], la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de Educación de la UNESCO para América Latina[4] y el Banco Interamericano de Desarrollo[5] que resumen las experiencias y hacen recomendaciones.

Las respuestas de los países a estas recomendaciones todavía son lentas, pero se espera que puedan ir mejorando. No hay mucho en estas fuentes, sin embargo, sobre los contenidos de los currículos en lo que toca a los temas de cohesión social. Una excepción es el trabajo sobre educación ciudadana preparado por solicitud del Banco Interamericano de Desarrollo en 1999 y publicado por la Human Rights Education Association de Holanda (Tibbitts y Torney-Purta, 1999). El documento expresa la visión de muchos especialistas y educadores de la región. En las recomendaciones, el documento propone:

> Siempre que sea posible, la educación cívica debe ser una materia independiente del plan de estudios requerido. Además, los temas y las actividades relacionadas con la democracia, el pensamiento crítico, el debate, la resolución de conflictos, el fomento de la tolerancia, el desarrollo moral y la participación ciudadana se pueden incluir en otras asignaturas y actividades extracurriculares. (Traducción libre del original en inglés)

El estudio también advierte contra la educación formal y abstracta, que debería ser reemplazada por la educación participante y asociada a la vida práctica de los estudiantes:

> Los enfoques tradicionales para impartir la educación cívica, la memorización, y otros planteamientos muy abstractos, no son convenientes para desarrollar actitudes y habilidades relacionadas

3 http://www.preal.org/
4 http://www.unesco.org/santiago
5 http://www.iadb.org/

> con la cultura democrática. De hecho, estas aproximaciones pueden alienar a los jóvenes y mermar su compromiso político y el proceso de la educación cívica. Por otro lado, centrarse solo en los valores y la innovación metodológica no necesariamente generará los resultados deseados. Los enfoques basados en valores y las metodologías participativas deberían siempre complementarse con el conocimiento y la comprensión de los procesos políticos concretos. La falta de vinculación entre la educación y los asuntos de la comunidad local, o de participación activa en el enfoque de la escuela o de la comunidad, impiden alcanzar la efectividad máxima. (Traducción libre del original en inglés)

Son todas ellas recomendaciones muy razonables, pero que no preveían la fuerza de la penetración de las políticas de identidad en los currículos escolares en los diez años siguientes a su publicación. Sylvia Schmelkes, coordinadora general de la Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, pone énfasis en la interculturalidad como centro de las políticas que coordina. El punto de partida es el reconocimiento de dos asimetrías que existen en el país, y que afecta a las poblaciones indígenas: la *asimetría escolar*, que se observa con claridad cuando se miran los datos de escolaridad de la población indígena, y la *asimetría valorativa*, que considera a los indígenas inferiores, y hace que ellos mismos se vean así: "Esta asimetría debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría está en la población mestiza. Por esto, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural" (Schmelkes, 2006). Es necesario combatir el racismo que existe en la sociedad:

> Para lograrlo, es necesario que todos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, en el currículo de todos los niveles educativos y de manera muy especial del de educación básica. Es necesario trabajar el respeto por el otro distinto, mediante procedimientos de formación de valores que permitan acercarse a las formas de pensar de quienes pertenecen a grupos culturales distintos. Y ojalá sea posible llegar al aprecio del otro distinto, lo que se logra cuando hay ocasión de experimentar el enriquecimiento personal del contacto con los diferentes. El racismo tiene tres opuestos: la tolerancia, el respeto y el aprecio. Este tercero es

el más profundo, el que no tiene retorno: el que debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, de manera especial con la mestiza. (Schmelkes, 2006, p. 124)

La idea de nación que propone Schmelkes no es la de individuos homogéneos, de una cultura única, sino la de una nación plural, que reconoce y valora la diversidad y la multiculturalidad. Esto es distinto de las políticas de identidad del Estado Plurinacional de Bolivia, que tiene como proyecto un país que sea una federación de unidades étnicas separadas; y también las de Brasil, que no incluye los valores de la tolerancia, el respeto y el aprecio, sino que, al contrario, tiene como uno de sus puntos centrales la búsqueda de reparaciones, lo que requiere la admisión de culpabilidad de todos los que no se consideren negros por los crímenes de la esclavitud.

Cecilia Braslavsky, cuando era directora del International Bureau of Education de la UNESCO, también trató el tema de la interculturalidad, pero en la perspectiva de los flujos migratorios que están poniendo en cuestión la supuesta homogeneidad de los estados nacionales (Braslavsky, 2006). El problema que se plantea hoy no es solamente cómo integrar las diferentes culturas y grupos nacionales en un país y sus nuevos inmigrantes, sino también cómo conseguir que los países no se aíslen del nuevo orden internacional globalizado que se ha creado. Uno de sus ejemplos es el caso de Perú y del Estado Plurinacional de Bolivia:

Donde la posibilidad de inclusión en sectores más dinámicos de la economía o de la producción local articulada dentro del mercado nacional o internacional depende fuertemente de la capacidad de hablar la lengua nacional –el español– y también la lengua internacional –el inglés–. Pese a esto, la reforma educacional en Bolivia ha otorgado especial atención a la enseñanza de lenguas indígenas: el quechua, el aymara y el guaraní. Una nueva tensión emergió desde ahí. Ella resulta de la tentativa de armonización de dos necesidades: de un lado, la necesidad de promover la diversidad en el sentido de respetar el derecho pedagógico y cultural de uno de aprender su propia lengua. Del otro, la demanda por el aprendizaje de conocimientos clave, de habilidades lingüísticas que permitan integrarse en los sectores más dinámicos de la sociedad o adaptar prácticas tradicionales a nuevas realidades de mercado. Desde el punto de vista de las comunidades indígenas, aprender español e inglés significa hacerse multicultural. Sin embargo, el proceso

> parece ser unilateral y el riesgo de terminar por dañar las culturas existentes y promover la homogeneidad es muy grande, ya que muy pocos hispanohablantes se proponen aprender una lengua indígena. Lo que parece evidente hoy es que la necesidad de una educación multicultural tiene por lo menos tres fuentes y dos riesgos. Las tres fuentes son: i) el reconocimiento de la necesidad de respetarse, es decir, el derecho de cada individuo a la diversidad, ii) la existencia de una variedad de culturas que deberían ser comprendidas y estudiadas de manera que enriquezcan la humanidad y iii) el hecho de que la integración o la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimiento, habilidades y valores interculturales. Los dos riesgos de la educación multicultural serían la promoción paradojal de la "occidentalización" o "norteamericanización" del mundo o su contracara, la devoción de mucho tiempo a un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia una idea "romántica de la cultura popular", a través de la incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales u otros elementos similares. (Braslavsky, 2006, pp. 45-46)

A continuación Braslavsky hace un análisis detallado de las motivaciones que podrían llevar a diferentes países a desarrollar currículos "glocales" (globales y locales) para la educación étnica y multicultural, y presenta datos sobre los tiempos que diferentes países destinan a los temas interculturales, de historia y religiosos en sus currículos nacionales. La conclusión es que es muy importante, para que estos nuevos currículos se desarrollen de manera adecuada, que exista una legislación que los requiera, y que esta legislación no sea xenofóbica; pero esto no garantiza su éxito, que depende de otros factores de naturaleza cultural y política.

Conclusión

Émile Durkheim creía que la educación en los valores nacionales, cívicos y culturales era necesaria para corregir y compensar los efectos de la división social del trabajo en las sociedades modernas y garantizar la cohesión social. En la educación, la división del trabajo ocurría en la educación media, donde distintos profesores enseñan los diferentes contenidos de las ciencias y de las tecnologías, que dejaba de tener la unidad que había en los primeros años de la escuela, cuando una sola maestra

podía presentar a los alumnos una visión coherente, aunque superficial, de los conocimientos y de la cultura.

Para él, la división del trabajo y la educación especializada eran hechos ya establecidos, sobre los cuales la educación cívica tendría que actuar. En America Latina, hoy, lo que se observa es que las escuelas secundarias tienen mucha dificultad en transmitir la educación diferenciada y compleja que sería demandada por el mercado de trabajo, mientras que los temas de la educación identitaria y multicultural parecen estar ganando espacio. De hecho, parecería más simple atraer o mantener un joven en la escuela por actividades de tipo cultural e identitaria que por los contenidos convencionales de los currículos académicos, técnicos o humanísticos. Pero Durkheim seguramente hubiera dicho que esta sería una educación para la *solidarité mécanique*, de las sociedades tradicionales, y no para la *solidarité organique* necesaria para las sociedades modernas.

La preferencia por este tipo de educación se relaciona con las cuestiones más generales de aislamiento social y cultural que afectan a grandes sectores de la población en los países latinoamericanos, que, además de pobres y con poca educación, pertenecen muchas veces a sectores que han sufrido una larga historia de discriminación y perjuicio. En estas situaciones, es común que surjan procesos que fortalecen la cohesión social vinculante, como la religión, la intensificación de los lazos de familia y la pertenencia a grupos y culturas locales, y no los vínculos y relaciones hacia fuera que permiten a las personas integrarse a la sociedad más amplia, pero también más difícil y más compleja. Debería ser función de las escuelas ayudar a romper estas situaciones de aislamiento, y no contribuir a acentuarlas.

Hay una cuestión más amplia, sin embargo, que es saber si la preocupación de Durkheim con la función de la educación para la preservación de la cohesión social en los estados nacionales de fines del siglo XIX todavía tiene sentido en el siglo XXI. Es posible argumentar que en las sociedades modernas lo que predomina es la lógica del mercado, que las personas se manejan predominantemente por sus intereses privados, y que los esfuerzos de gobiernos, educadores e intelectuales por promover la educación moral, cívica o identitaria en las escuelas encuentran sus límites en el desinterés de los estudiantes y sus familias por estas cuestiones más generales, a no ser que puedan ser utilizadas de forma oportuna, como en las políticas de acción afirmativa. Si esto fuera así, las políticas educativas deberían concentrarse en lo que más interesa, que es la equidad de acceso y la formación de las competencias técnicas y cognitivas de los estudiantes,

para que puedan participar plenamente en la vida social y en los mercados en igualdad de condiciones con los demás.

De hecho, los estados nacionales de hoy son muy distintos de los que se pretendió construir en Europa a fines del siglo XIX, y que han mostrado también su fragilidad en las décadas siguientes. Sin embargo, no parece que ellos estén dejando lugar, simplemente, a la agregación racional de las preferencias de las personas y sus familias en mercados globalizados. La presencia de las políticas de identidad y de los conflictos étnicos y culturales parecen más fuertes hoy que hace pocos años, y la importancia de los estados nacionales para la implementación de políticas sociales y para la garantía de los derechos políticos y civiles de las personas no ha disminuido. Asimismo, a pesar de la poca claridad de los conceptos de capital social, la evidencia sobre su importancia e impacto en la vida económica y social de los países es innegable. No es un tema que se pueda, simplemente, desechar.

Bibliografía

Behrman, J. R., N. Birdsall y M. Székely (2000), *Economic Reform and Wage Differentials in Latin America*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Braslavsky, C. (2006), "Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social", *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 4, N° 2.

Carrasco, M. R. y F. J. Murillo Torrecilla (2009), "A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário", *Sísifo-Revista de Ciencias da Educação*, N° 9.

Carvalho, J. Murilo de (1990), *A formação das almas - o imaginário da república no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL.

Cobo, J. M. (1981), *Study of the problem of discrimination against indigenous populations: final report, United Nations. Sub-commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities*, Nueva York, Naciones Unidas.

Cox, C. D. (2008), "Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina", *Redes, Estado y mercados. Soportes de la cohesión social latinoamericana*, E. Tironi, (ed.), Santiago de Chile, Uqbar Editores.

______ (2002), "Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations", *Learning to Live Together and curriculum content*, F. Audigier N. Bottani (eds.), Ginebra, SRED Cahier 9.

Cox, C. D., R. Lira y R. Gazmuri (2009), "Currículos escolares e suas orientações sobre istória, sociedade e política: significados para a coesao social na América Latina", *Políticas Educacionais e Coesão Social - Uma Agenda Latinoamericana*, S. Schwartzman y C. D. Cox (eds.), Río de Janeiro-São Paulo, Elsevier-Instituto Fernando Henrique Cardoso.

Durkheim, E. (1922), *Éducation et Sociologie*, Chicoutumi, Québec, edición electrónica realizada por Jean-Marie Tremblay, profesor de Sociología en el CEGEP de Chicoutimi.

Fry, P. (2000), "Politics, nationality, and the meanings of 'race' in Brazil", *Daedalus*, vol. 129, Nº 2.

Fry, P. e Y. Maggie (2007), *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira.

García, M. E. (2005), *Making indigenous citizens: identities, education, and multicultural development in Peru*, Stanford, Stanford University Press.

Granovetter, M. (1983), "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited", *Sociological Theory*, Nº 1.

______ (1973), "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, vo. 78, Nº6.

Green, A. y J. Preston (2001), "Education and social cohesion. Recentering the debate", *Peabody Journal of Education*, vol. 76, Nº 3.

Klein, H. S. (1969), "The Colored Freedmen in Brazilian Slave Society", *Journal of Social History*, vol. 3, Nº 1.

Lipset, S. M. (1960), *Political man: the social bases of politics* [1ª ed.] Garden City, NY, Doubleday.

Lopes, L. E. (2000), "La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia-Informe Final", *Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)*, Cochabamba, Bolivia, Universidad Mayor de San Simón y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Maggie, Y. (2006), "Uma nova pedagogia racial?", *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo, vol. 68, Nº 22.

Patulny, R. V. y G. L. H. Svendsen (2007), "Exploring the social capital grid: bonding, bridging, qualitative, quantitative", *Social Policy*, vol. 27, Nº 1/2.

Psacharopoulos, G. y H. A. Patrinos (2004), "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, vol. 12, Nº 2.

Putnam, R. D. (2001), *Bowling alone: the collapse and revival of American community*, Nueva York, Touchstone.

______ (1995), "Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America", *Political Science and Politics*, Nº 28.

Reimers, F. (2000), *Unequal schools, unequal chances the challenges to equal opportunity in the Americas, The David Rockefeller Center Series on Latin American studies*, Cambridge, Ma, Harvard University Press.

Schmelkes, S. (2006) "La interculturalidad en la educación básica", *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, Nº 3, El Curriculo a Debate.

Schwartzman, L. F. (2009), "Seeing Like Citizens: Unofficial Understandings of Official Racial Categories in a Brazilian University", *Journal of Latin American Studies*, vol. 41, Nº 2.

______ (2008), "Who are the Blacks? The Question of Racial Classification in Brazilian Affirmative Action Policies in Higher Education", *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Nº 7, octubre.

______ (2007), "Does Money Whiten? Intergenerational Changes in Racial Classification in Brazil", *American Sociological Review*, vol. 72, Nº 6.

Schwartzman, S. (2009), "Educación y recursos humanos", *A medio camino: nuevos desafíos de la democracia y del desarrollo en América Latina*, F. H. Cardoso y A. Foxley (eds.), Santiago de Chile, Uqbar Editores y CIEPLAN.

______ (2008a), "Educación, movilidad y valores democráticos", *Vínculos, creencias e ilusiones: la cohesión social de los latinoamericanos*, E. Valenzuela, S. Schwartzman, J. S. Valenzuela, T. Scully, N. M. Somma y A. Biehl (eds.), Santiago de Chile, Uqbar Editores.

______ (2008b), "Etnia, condiciones de vida y discriminación", *Vínculos, creencias e ilusiones: la cohesión social de los latinoamericanos*, E. Valenzuela, S. Schwartzman, J. S. Valenzuela, T. Scully, N. M. Somma y A. Biehl (eds.), Santiago de Chile, Uqbar Editores.

Schwartzman, S., H. M. Bousquet Bomeny y V. M. Ribeiro Costa (2000), *Tempos de Capanema*. 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra, Editora FGV.

Tibbitts, F. y J. Torney-Purta (1999), *Citizenship education in Latin America: preparing for the future*, Amsterdam y Corcorde, Estados Unidos, Human Rights Education Association.

Ueda, E. M. y R. Hoffmann (2002), "Estimando o Retorno da Educacao no Brasil", *Economia Aplicada*, vol. 6, Nº 2.

Valenzuela, E. y otros (2008), *Vínculos, creencias e ilusiones: la cohesión social de los latinoamericanos*, Colección CIEPLAN, Santiago de Chile, Uqbar Editores.

Valliant, D. (2009), "A Profissão Docente", *Políticas Educacionais e Coesão Social– Uma Agenda latino-americana*, S. Schwartzman y C. Cox (eds.), Río de Janeiro/São Paulo, Elsevier/FHC.